

Ruder, Georg

Der Wunsch vom Ende der Erziehung und der Mythos vom Paradies. Zum Rousseauismus in der Begründung radikaler Erziehungskritik

Zeitschrift für Pädagogik 35 (1989) 4, S. 575-594



Quellenangabe/ Reference:

Ruder, Georg: Der Wunsch vom Ende der Erziehung und der Mythos vom Paradies. Zum Rousseauismus in der Begründung radikaler Erziehungskritik - In: Zeitschrift für Pädagogik 35 (1989) 4, S. 575-594 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-145268 - DOI: 10.25656/01:14526

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-145268>

<https://doi.org/10.25656/01:14526>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 35 – Heft 4 – Juli 1989

I. Essay

WOLFDIETRICH SCHMIED-
KOWARZIK

Franz Rosenzweig – der jüdisch-christliche Dialog
und die Folgen von Auschwitz 455

II. Thema: Geschlechterdifferenzierung in Bildungswesen und Beruf

LILIAN FRIED

Werden Mädchen im Kindergarten anders behandelt als Jungen? Analysen von Stuhlkreisgesprächen zwischen Erzieherinnen und Kindern 471

HELMUT KÖHLER

Eine „stille Revolution“ an den Hochschulen? Hochschullehrerinnen im Spiegel der Statistik 493

VERA KLINGER

Frauenberuf und Frauenrolle. Zur Entstehung geschlechtsspezifischer Ausbildungs- und Arbeitsmarktstrukturen vor dem Ersten Weltkrieg 515

III. Thema: Leistungsbewertung in öffentlicher Verantwortung als Problem von Pädagogik und Recht

JÖRG BERKEMANN

Pädagogische Maßstäbe in der gerichtlichen Kontrolle schulischer Leistungen 535

ANDREAS KRAPP

Der zweifelhafte Beitrag der empirischen Pädagogik zur rechtlichen Kontrolle der schulischen Leistungsbeurteilung 549

HOLGER PROBST

Lernstrukturen als Bezugsnorm der Leistungsbeurteilung 565

IV. Diskussion

GEORG RUDER

Der Wunsch vom Ende der Erziehung und der Mythos vom Paradies. Zum Rousseauismus in der Begründung radikaler Erziehungskritik 575

V. Rezensionen

HANS SCHIEFELE

GERHARD STEINER: Lernen. 20 Szenarien aus dem Alltag 595

PETER BÜCHNER

ECKART LIEBAU: Gesellschaftliches Subjekt und Erziehung. Zur pädagogischen Bedeutung der Sozialisationstheorien von Pierre Bourdieu und Ulrich Oevermann 597

H.-ELMAR TENORTH

KLAUS PLAKE (Hrsg.): Klassiker der Erziehungssoziologie 599

V. Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 603

Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte für die „Zeitschrift für Pädagogik“ IX/X

Contents

I. Essay

- WOLFDIETRICH SCHMIED-KOWARZIK Franz Rosenzweig, the Jewish-Christian Dialogue and the Implications of Auschwitz 455

II. Topic: Gender in Educational and Vocational Careers

- LILIAN FRIED Are Boys and Girls Treated Differently in Kindergarten? Analyses of Nursery-Schools Conversations among Educators and Children 471
- HELMUT KÖHLER A „Quiet Revolution“ at the Universities? – The Situation of Female University Teachers as Mirrored by Statistics 493
- VERA KLINGER Woman's Profession and Female Role – The Development of Sex-Specific Structures of Education and of the Labor Market before the First World War 515

III. Topic: Juridical and Educational Aspects of Grading

- JÖRG BERKEMANN Pedagogical Criteria in the Judicial Control of Scholastic Achievement 535
- ANDREAS KRAPP The Dubious Contribution by Empirical Pedagogics to the Legal Control of the Assessment of Scholastic Achievement 549
- HOLGER PROBST Structures of Learning as Reference Norm for the Assessment of Scholastic Achievement 565

IV. Discussion

- GEORG RUDER The Wish for the End of Education and the Myth of Paradise – The Impact of Rousseauism on the Development of a Radical Critique of Education 575

V. Book Reviews 595

V. Documentation

New Books 603

Format Requirements of Manuscripts to be Submitted for Publication in the
"Zeitschrift für Pädagogik" IX/X

Der Wunsch vom Ende der Erziehung und der Mythos vom Paradies.

Zum ROUSSEAUismus in der Begründung radikaler Erziehungskritik.

Zusammenfassung:

In der Debatte um das „Ende der Erziehung“ ist die Nähe der heutigen Antipädagogik zur klassischen Konzeption einer „éducation négative“ bei ROUSSEAU oft bemerkt, aber kaum weiter untersucht worden. In einer vergleichenden Analyse der Argumentationsstruktur bei ALICE MILLER und JEAN-JACQUES ROUSSEAU geht der Aufsatz der Frage nach, wie die Notwendigkeit radikaler Erziehungskritik jeweils begründet und der Gegenentwurf einer negativen Erziehung konzipiert wird. Der Autor entfaltet die These, daß beide Konzeptionen in einem Ursprungsdenken gründen, das als moderne Form der „Arbeit am Paradiesmythos“ interpretiert werden kann. Dabei dient die Transformation des Mythos der Etablierung einer neuen Sichtweise der Beziehung zwischen Erwachsenen und Kindern.

In der erziehungswissenschaftlichen Diskussion der 80er Jahre hat sich eine Debatte um die Frage entwickelt, ob „Erziehung“ noch eine Zukunft habe. Auf der Seite der abschlägigen Bescheide auf diese Frage stehen eine Reihe von Positionen – hier zusammenfassend als „erziehungskritisch“ bezeichnet –, die auf der Basis von semantischen, erziehungssoziologischen und zeitdiagnostischen Analysen glauben, ein „Ende der Erziehung“ (GIESECKE 1985) bzw. erziehungsgeschichtlich die „Endlichkeit der pädagogischen Bewegung“ (WÜNSCHE 1985) diagnostizieren zu können. „Antipädagogik“ stellt die massivste Position innerhalb dieses erziehungskritischen Spektrums dar, insofern hier nicht lediglich ein Phänomen beschrieben werden soll, sondern ein Wunsch zum Ausdruck gebracht wird. Man will das gegenwärtige oder kommende Ende der Erziehung nicht dem Selbstlauf der Geschichte überlassen, sondern plädiert für die aktive Herbeiführung eines Endes der Erziehungsgesellschaft (vgl. z.B. BRAUNMÜHL 1975; MILLER 1980). Innerhalb der antipädagogischen Bewegung sind wiederum eine Vielzahl von Positionen voneinander abzuheben, die sich in ihren Argumentationsgängen zum Teil erheblich unterscheiden und auf heterogene Bezugstheorien rekurrieren. Das erschwert die Auseinandersetzung mit erziehungskritischen Positionen und spiegelt sich noch in der Gegenkritik, die – unter Würdigung berechtigter Denkanstöße – bereits verschiedentlich vorgetragen wurde (vgl. WINKLER 1982; FLITNER 1982; OELKERS/LEHMANN 1983; RUDER 1985).

Die folgenden Überlegungen greifen diese Debatte auf, setzen aber weder begriffsanalytisch unmittelbar an der Semantik von „Erziehung“ an, noch versuchen sie, der Plausibilität erziehungskritischer Zeitdiagnosen nachzuspüren oder ihre Argumente in der Weise auszuloten, daß sie modernitätstheoretisch diesseits oder jenseits einer postmodernen Grenzlinie angesiedelt werden

könnten (vgl. dazu BENNER 1986; LENZEN 1985, S. 352 ff.). Das Interesse gilt vielmehr der für die erziehungskritische Radikalisierung verantwortlichen Motivations- und Begründungsstruktur des „Anti“-pädagogischen. In rekonstruktiver Absicht wird danach gefragt, warum Antipädagogik notwendig und wie sie möglich sein soll.

Beide Fragen sollen strukturvergleichend beantwortet werden, indem ein in der Kontroverse um die antipädagogischen Thesen auffälliges Phänomen zum Leitfaden der Analyse gemacht wird: Der von Pädagogen zumeist nur beiläufig geäußerte Hinweis, daß Antipädagogik etwas mit dem bereits bei ROUSSEAU aufgestellten Postulat einer „negativen Erziehung“ zu tun habe (vgl. OELKERS 1987, S. 201 ff.; OELKERS/LEHMANN 1983, S. 11, 14; WINKLER 1982, S. 133, 154; LASSAHN 1983, S. 57; PONGRATZ 1985, S. 340 f.), wird von Antipädagogen entschieden bestritten: ROUSSEAU Pädagogik, so z.B. BRAUNMÜHL (1975, S. 261), betreibe schon im Ansatz einen „Etikettenschwindel“, erst die Antipädagogik erfülle das von ihm nur proklamierte Programm einer „negativen Pädagogik“. Nun bleiben einerseits die pädagogischen Affinitätsbehauptungen kursorisch und nur auf einzelne Aspekte beschränkt, während andererseits die antipädagogischen Unverträglichkeitsbehauptungen schon deshalb völlig ungeeignet sind, das ROUSSEAUISCHE Erbe zu distanzieren, weil sie den dort entfalteten Begründungskontext in der Regel unterschlagen bzw. mißverstehen (vgl. z. B. BRAUNMÜHL 1975, S. 247 ff.; 1978, S. 35 ff.; MILLER 1980, S. 118) und immer nur auf einzelne Erziehungsratschläge ROUSSEAUS bezogen bleiben, von denen sich viele beim näheren Hinsehen eher umgekehrt als prototypisch für die antipädagogische Argumentation erweisen¹. Ein Strukturvergleich kann aber nicht an einzelnen Erziehungsmaximen festgemacht werden, sondern muß den Begründungskontext der Argumentation freilegen. Dies soll nachfolgend geschehen, um folgende These zu belegen: Der moderne Diskurs über Erziehung ist dort, wo er in radikaler Selbstkritik die Negation von Erziehung einfordert, „Arbeit am Mythos“ (vgl. BLUMENBERG 1981); die gemeinsame Motivation und die strukturelle Analogie in der Begründung negativer Erziehungskonzeptionen erschließen sich, wenn sie als „Variationen zum Paradiesthema“ (MILLER 1981; Untertitel) gelesen werden: ROUSSEAUS negative Erziehung und die antipädagogische Position von MILLER (auf die sich die Analyse wegen der Heterogenität antipädagogischer Ansätze beschränkt) sind moderne Varianten eines Versuchs, die Erfahrung der Selbstentfremdung des Subjekts über eine säkulare Reformulierung des Paradiesmythos zu bearbeiten². Der negativen Diagnose der Selbstentfremdung soll ein therapeutischer Ausweg eröffnet werden, indem das Entfremdungsphänomen als Erziehungsproblem behandelt und von einer positiven Anthropologie des Kindes her aufgelöst werden soll.

Diese These vom ROUSSEAUISMUS in der Antipädagogik wird wie folgt entwickelt: Ich frage zunächst nach der Begründung des Konzepts einer negativen Erziehung bei ROUSSEAU (I). Auf dieser Folie und in Abhebung gegen sie sollen dann Gemeinsamkeiten und Differenzen in der Problemstellung und Begründung einer negativen Erziehung (ROUSSEAU) und einer antipädagogischen Position (MILLER) herausgearbeitet werden. Dazu skizziere ich MILLERS Revision einiger anthropologischer Grundannahmen FREUDS (II)

und die Entwicklung eines antipädagogischen Arguments auf der Grundlage ihrer Narzißmustheorie (III), ich reinterpretiere ihre Variation des Paradiesmythos (IV) und verweise auf die Idealisierungen und Naturalismen in der Konzeption einer antipädagogischen Beziehung (V).

1. Anthropologie und negative Erziehung bei J.J. ROUSSEAU

Den zentralen Ansatzpunkt für ROUSSEAUS Anthropologie bildet die im zweiten Discours gestellte Frage nach dem Ursprung der Ungleichheit unter den Menschen. ROUSSEAU knüpft bei der Behandlung des Themas an die Naturrechtslehren seiner Zeit (HOBBS, LOCKE, PUFENDORF u. a.) an. Von ihnen übernimmt er die Idee, die gegenwärtige Gesellschaft von einem Modell des Naturzustands her zu rekonstruieren, er weist aber gleichzeitig die damals vorliegenden Theorieangebote zurück. Diese seien, so lautet der zentrale Einwand, allesamt in ihren theoretischen Anstrengungen der Rekonstruktion nicht weit genug gegangen. Sie haben nur „Ideen, die sie der Gesellschaft entnommen hatten, auf den Naturzustand übertragen. Sie sprachen von Wilden und schilderten den bürgerlichen Menschen“ (ROUSSEAU 1976, S. 63). ROUSSEAUS Vorwurf läuft auf mangelnde Radikalität und falsche Normativität in der Gegenstandsbestimmung hinaus. Er selbst argumentiert, der Naturzustand müsse in radikaler Gegensätzlichkeit zu den herrschenden gesellschaftlichen Verhältnissen gedacht werden und dürfe nicht nach deren Maßstäben von Sozialität, Recht und Moral definiert werden. ROUSSEAU will die letzten Reste undurchschauter historisch-gesellschaftlicher Vorurteile abstreifen, wenn er den Naturzustand moralisch neutralisiert und in radikaler Gegensätzlichkeit zur vergesellschafteten Verfassung des Menschen definiert: der „homme naturel“ ist als moral-, vernunft- und sprachloses Wesen fingiert; außer zum Zwecke der Fortpflanzung und zur Säuglingspflege ist er nicht auf seine Mitmenschen angewiesen, er genügt einzig sich selbst. Damit wird dem Menschen eine zwar nicht tierartige, aber doch tierähnliche Konstitution zugeschrieben. Während das Tier aber genetisch (durch seine Instinktausstattung) determiniert ist, befindet sich der Mensch im Naturzustand nur in einem labilen Gleichgewicht zwischen seiner genetischen *Konstitution* und seinen umweltspezifischen *Konditionen*. Dieser Gleichgewichtszustand mit der Natur verdeckt eine Fähigkeit, die als die eigentliche *differentia specifica* angesehen werden muß. ROUSSEAU nennt sie „perfectibilité“. Ihre Zweideutigkeit liegt in einer Art passiver Offenheit, darin, daß sie sowohl für eine Verbesserung wie für eine Verschlechterung der natürlichen Existenz anfällig ist. Da im Naturzustand ein Gleichgewicht zwischen subjektivem Wollen und Können gewährleistet ist, genügt der Mensch ganz sich selbst, seine Selbsterhaltung ist naturwüchsig gesichert, Identität muß nicht erst in einem Entwicklungsprozeß gefunden oder hergestellt werden. Deshalb gibt es hier „weder Erziehung noch Fortschritt“ (ROUSSEAU 1963, S. 84), weder Gesellschaft noch Geschichte. Die perfectibilité gibt aber den Grund dafür ab, daß Geschichte und Gesellschaft für den Menschen *möglich* sind, sie steht für einen potentiellen Konstitutionsmangel des Menschen, der – einmal freigesetzt – gleichermaßen „Entartung“ wie „Fortschritt“ bedeuten kann.

Erst mit der Aktivierung dieser Potenz kommt es zum Übergang vom Natur- in den Gesellschaftszustand. Zur Rekonstruktion dieses Umschlags führt ROUSSEAU selbst eine Reihe von Erklärungen an, die in historisch-empirischer Lesart alle nur als „Mutmaßungen“ betrachtet werden. Für ROUSSEAU konstruktivistische Methode einer philosophisch-genetischen Betrachtung ist es gleichgültig, welche von ihnen man favorisiert (vgl. ROUSSEAU 1976, S. 58, 86, 99; ausführlich zu diesem Problem RANG 1965, S. 113ff.). Das Herausfallen des Menschen aus dem Naturzustand bleibt letztlich ein kontingentes Ereignis, von dem sich nur soviel sagen läßt, daß es von *außen* bewirkt sein muß, jedenfalls nicht auf einen Akt der freien Entscheidung des *homme naturel* zurückgeführt werden kann. Dieses Ereignis zerstört die Selbstgenügsamkeit naturhafter Existenz und zieht den Eintritt in die „komparative Existenz“ des gesellschaftlichen Menschen nach sich, die von ROUSSEAU mit (Selbst-)Entfremdung gleichgesetzt wird. Denn als gesellschaftliches Wesen definiert das Subjekt sein Selbst-Verständnis nun unweigerlich über die Meinung des anderen; um sich in seiner Einzigartigkeit als unverwechselbares Individuum zu behaupten, ist der vergesellschaftete Mensch deshalb ständig „außer sich“, vom Urteil der anderen abhängig, und eben darin liegt seine „Entartung“. Einmal vergesellschaftet wird die egozentrische Selbstgenügsamkeit des Naturzustands, die ursprüngliche Selbstliebe (*amour de soi-même*) durch Selbstsucht (*amour-propre*) überformt, und diese ist es, die „... den Menschen all das Böse einflößt, das sie sich gegenseitig antun...“ (ROUSSEAU 1976, S. 133).

Die Wurzel des Bösen liegt nach ROUSSEAU also in einem scheinbar irreparablen Selbstverlust, dem Verlust eines natürlichen Bei-sich-Seins. Obwohl er es will, kann der Bourgeois nicht „natürlich“ sein, denn er kann sich nicht auf sich selbst beziehen, ohne dies reflexiv-vergleichend über den anderen tun zu müssen. Dies nicht durchschaut zu haben, ist das Manko aller bürgerlichen Erziehung (*éducation du monde*), die ROUSSEAU ablehnt, weil sie mit der Erziehung zum Bürger und zum Menschen zwei „entgegengesetzte Ziele im Auge hat“, die miteinander unvereinbar sind. Sie könne letztlich auch keines der beiden Ziele erreichen, sondern nur Menschen mit „zwei Seelen bilden“ (ROUSSEAU 1963, S. 16), die ständig zwischen ihren Neigungen und Pflichten im Zweispalt bleiben. Für ROUSSEAU anthropologischen Entwurf ist ein doppelt negatives Resultat festzuhalten: Der Weg zurück zum Naturzustand ist nicht möglich und die Doppelexistenz des Bourgeois ist nicht akzeptabel. Was von der Antithetik von Natur- und Kulturzustand aber bleibt und die Situation der gesellschaftlichen Entfremdung zur Unerträglichkeit steigert, ist das mit dieser Rekonstruktion nachhaltig kultivierte, rein subjektive Ideal der absoluten Identität mit sich selbst (vgl. dazu SPAEMANN 1965, S. 373).

Trotz der scheinbaren Ausweglosigkeit versuchte ROUSSEAU, das antinomische Resultat seines anthropologischen Ansatzes zu überwinden und legte dazu zwei Konzeptionen vor – den *Émile* und den *Contrat Social*. Geht man mit RANG und BUCK (BUCK 1984, S. 98ff.; vgl. auch SPAEMANN 1978, S. 829ff.; BENNER 1973, S. 22ff.) davon aus, daß der „*Émile*“ die Weiterentwicklung des im zweiten Discours (rekonstruktiv) aufgeworfenen Problems darstellt, dann kann man ihn als ein „Gedankenexperiment“ (Prokonstruktion) verstehen, mit dem ein fiktiver Ausstieg aus der komparativen Existenz des vergesellschafteten

ten Menschen *in* der Gesellschaft durchgespielt wird. Dem Educandus Émile soll auch unter den Bedingungen der Gesellschaftlichkeit eine widerspruchsfreie Existenz ermöglicht werden: obwohl er *in der Gesellschaft* aufwächst, soll er doch *er selbst* sein und als *Bürger Mensch* bleiben können; seine ursprüngliche *Selbstliebe* soll bewahrt werden und nicht in *Selbstsucht* umschlagen; der Weg von der unentzweiten Existenz des Naturzustandes in den Zustand der Gesellschaftlichkeit soll so gedacht werden können, daß dieser *Werdensprozeß* als einer der unentzweiten Existenz, des *Selbstseins* erscheint; und die *fortschreitende Entwicklung* der Selbstbeziehung muß gleichzeitig als *Selbsterhaltung* dargestellt werden. Entwicklung der Erkenntnis und der Moralität werden in diesem Prozeß als Einheit begriffen und zwar so, daß sie sich immer als Auslegung und Erweiterung eines ursprünglichen Selbstverhältnisses beschreiben lassen, das die Versicherung seiner Identität im Gefühlserlebnis findet.

Die Durchführung dieses Projekts erfolgt bekanntlich in der „pädagogischen Provinz“ einer dyadischen Beziehung. Unter der Obhut eines zölibatären Erziehers, der im jahrzehntelangen Einsatz völlig in seiner Erziehungsaufgabe aufgeht, soll das labile Gleichgewicht des Naturzustands auch unter gesellschaftlichen Bedingungen gewährleistet werden. Émile muß die Erziehung durch Natur, Dinge und Menschen als „natürlich“ erleben; aber Natürlichkeit ist außerhalb des Naturzustandes zunächst nur künstlich, als Simulation möglich. Es ist die Simulation einer dosierten Differenz. Émile muß zwar die Differenz von Sollen und Können erfahren, aber er darf dies nur so, daß die Differenz Erfahrung letztlich doch wieder in einen harmonischen Gleichgewichtszustand eingebettet bleibt. Schließlich wird sich seine Persönlichkeit soweit entwickelt und gefestigt haben, daß sie beim verzögerten Eintritt in die bürgerliche Gesellschaft nun ihre ursprüngliche Identität trotz widriger äußerer Bedingungen bewahren kann. Der Erzieher fungiert im Émile'schen System als kompetenter Arrangeur eines Prozesses, der nichts anderes als den „Gang der Natur“ (ROUSSEAU 1963, S. 8) sichern soll, tatsächlich aber den Edukanden „Émile“ als das „Werk“ des Erziehers erst erzeugt³. Die Differenz von Sein und Schein, die ROUSSEAU an der Gestalt des Bourgeois kritisierte – und die „wegzuschaffen“ er sich im Émile vorgenommen hatte –, ist nun zwar im Bewußtsein des Erziehungsprodukts „Émile“ getilgt, sie tritt aber auf der *prozeduralen* Ebene des erzieherischen Handelns um so deutlicher hervor: Je mehr die direkte Beeinflussung zurücktritt, desto perfekter muß die indirekte Manipulation organisiert werden, damit der „Schein der Freiheit“ gewahrt bleibt. Zudem erfordert offensichtlich der Versuch, die antinomische Bestimmung von Natur- und Gesellschaftszustand im Gedankenexperiment zu überwinden, eine übermenschliche, allwissende Erzieherfigur, einen perfekten Natur-Interpreten. Dabei handelt Émiles Erzieher in der Tat nach dem von MILLER (1981) so genannten Prinzip „Du-sollst-nicht-merken“⁴. Für das Kind bedeutet diese erzieherische Handlungsmaxime nach MILLER den Verlust des „wahren Selbst“, während sie nach dem Konstruktionsprinzip des „Émile“ umgekehrt – und von den Voraussetzungen dieses „Gedankenexperiments“ her gesehen ebenso konsequent – gerade die Seinsweise unentzweiter Existenz garantieren soll.

Hier kündigen sich Differenzen an, denen es nachzugehen gilt. Zunächst ist festzuhalten: Der Übergang von der pessimistischen Anthropologie des zweiten Discours zur Konzeption einer negativen Erziehung im Émile konstituiert ein theoretisch ungelöstes Problem⁵. Wenn nämlich die Diagnose stimmt, ist der Therapieversuch illusorisch. Für das Verhältnis von Anthro-

pologie und pädagogischer Theorie ist es von entscheidender Bedeutung, ob man bereits die antinomische Prämisse von Natur- und Gesellschaftszustand verwirft, oder auf der Notwendigkeit einer solchen Bestimmung insistiert. Den ersten Weg ist historisch die pädagogische Rezeption ROUSSEAUS gegangen. Sie übernimmt große Teile der pädagogischen Konzeption und unterschlägt die anthropologische Diagnose, durch die sie inspiriert war. Besteht man aber umgekehrt auf der radikalen Anthropologie – wie etwa RANG das tut –, dann muß man ihr eine pädagogische Legitimationsfunktion absprechen und den therapeutischen Ausweg über eine negative Erziehung in Frage stellen. Die Aufhebung der gesellschaftlichen Entfremdung durch Erziehung steht dann nämlich nicht zur Disposition, allenfalls ihre Milderung. RANG formuliert die Konsequenzen so:

„Erziehung läßt sich aus der gesellschaftlichen Verderbnis nicht herauslösen. Wir müssen also ROUSSEAUS Gedanken radikalisieren und von dem utopischen Ideal einer fehlerlosen Erziehung befreien, um seinen tieferen Wahrheitsgehalt ans Licht zu bringen. Erziehung ist Be-ziehung; es gibt aber keine menschliche Beziehung, die von dem inneren Widerspruch unserer gesellschaftlichen Existenz ausgenommen wäre. ... Dies gilt zunächst für die Seite des erziehenden Erwachsenen, ... nicht aber für das *Kind*. ... Es ist eine Banalität, aber eine Banalität die der Pädagoge nicht oft genug sich und anderen ins Gedächtnis rufen kann, daß Kinder als *Einzelwesen* zur Welt kommen! Ihr gesellschaftliches Wesen ist stets *unser Werk*“ (RANG 1965, S. 456f.).

Eben dieser Schritt, den zu gehen sich auf der Grundlage von ROUSSEAUS Anthropologie nach RANG verbietet, weil er zwangsläufig zu einer unzulässigen Reduktion der gesellschaftlichen Entfremddiagnose führen muß, wird in der antipädagogischen Reformulierung des Entfremddproblems vollzogen. Der Mensch entfremdet sich von sich selbst nun nicht schon durch seine Vergesellschaftung (d. h. durch *Sozialisation*), sondern allein durch *Erziehung*. Antipädagogen ordnen „Erziehung“ nicht wie ROUSSEAU der gesellschaftlichen Entfremdung zu, sondern führen diese auf jene zurück. Dies ist die entscheidende Korrektur an den Prämissen. Dagegen wird der für ROUSSEAUS Problembehandlung fundamentale Gegensatz zwischen der nicht-entfremdeten Existenz des *Kindes* und der entfremdeten des *Erwachsenen* (eine Substitution des Gegensatzes Natur/Gesellschaft) ebenso übernommen, wie das normativ-kritische Ideal authentischen Selbst-Seins.

2. Das Verhältnis von Natur und Kultur bei S. FREUD und A. MILLER

In Übereinstimmung mit der klassischen Psychoanalyse geht MILLER davon aus, daß jeder Mensch durch seine Kindheit wenn schon nicht determiniert, so doch weitgehend geprägt ist, daß neurotische Entwicklungen hier ihre Wurzel haben (vgl. MILLER 1981, S. 66f.). Allerdings sind diese nicht, wie FREUD meinte, Resultat unbewältigter Triebkonflikte (ödpaler Wünsche), sondern sie entstehen reaktiv, d. h. sie sind die Konsequenz einer realen (und nicht bloß phantasierten), ubiquitären physischen oder psychischen Machtausübung des Erwachsenen über das Kind. Sexuelle Ängste entstehen „als Reaktion auf die Sexualwünsche der Erwachsenen, deren Objekt das Kind selbst war“ (ebd.,

S. 153), und Destruktionswünsche des Kindes sind nicht etwa als Manifestation eines Todestriebes, sondern als Reaktion auf erlittene Demütigungen zu interpretieren: das Kind demonstriert damit, daß es Opfer eines Machtmißbrauchs geworden ist. Die verzerrte Sicht des Kindes in der Psychoanalyse betrachtet MILLER als Konsequenz eines gesellschaftlichen Vorurteils, das im 4. Gebot des christlichen Dekalogs seinen prägnanten Ausdruck findet. Dieses Gebot, das die Unantastbarkeit der elterlichen Autorität verbürgen soll, sei als gesellschaftliches Tabu so nachhaltig wirksam gewesen, daß sich auch die Theorie und Praxis der Psychoanalyse nicht davon befreien konnte. Als FREUD sich von der Verführungstheorie distanzierte und an ihrer Stelle die Triebtheorie und die Lehre vom Ödipuskomplex entwickelte, hatte sich, so MILLER, das 4. Gebot als Erkenntnisverbot gegen diese frühe Einsicht FREUDS geltend gemacht; und damit sei die im Ansatz emanzipatorische Psychoanalyse wieder in das Schema einer „schwarzen Pädagogik“ zurückgedrängt worden (vgl. MILLER 1981, S. 138ff.).

MILLERS Kritik übersieht, daß FREUD seine Traumatheorie nicht gänzlich verworfen, sondern für die Ätiologie von Neurosen als unzureichend erkannt hat. Und MILLERS Einwand von der gesellschaftlichen Bedingtheit seiner Triebtheorie ist von FREUD selbst bereits hypothetisch formuliert und diskutiert worden. Gegenüber einer möglichen Falsifikation seines Triebmodells blieb er aber immer skeptisch (vgl. dazu LEPENIES/NOLTE 1971, S. 53ff.; GRUBRICH-SIMITIS 1987; KNÖRZER 1988). Im Mittelpunkt seiner anthropologischen Überlegungen steht die prekäre Rolle des Menschen als eines Kultur- und Naturwesens. Die Kultur erfüllt nach FREUD eine doppelte Funktion: Zum einen ist sie in ihren Normen und Gesetzen, deren Einhaltung sie ihren Mitgliedern abverlangt, gegen die Natur der Triebe gerichtet und wirkt daher repressiv; zum anderen ist sie notwendig, um der Triebnatur des Menschen einen Außenhalt zu bieten: „Es ist ja die Hauptaufgabe der Kultur, ihr eigentlicher Daseinsgrund, uns gegen die Natur zu verteidigen“ (FREUD 1978, Bd. II, S. 337). Von der Erforschung des Zusammenhangs von Triebstruktur und der kulturellen Organisation versprach sich FREUD ein entspannteres Verhältnis zu der „Starrheit und Unwandelbarkeit dieser Gebote und Gesetze“. „Die Menschen könnten verstehen, daß diese geschaffen sind, nicht so sehr um sie zu beherrschen, sondern vielmehr um ihren Interessen zu dienen, sie würden ein freundlicheres Verhältnis zu ihnen gewinnen, sich anstatt ihre Abschaffung nur ihre Verbesserung zum Ziel setzen“ (ebd., S. 356). Von der gleichen Skepsis geprägt sind FREUDS Bemerkungen zu den Aufgaben und Problemen der Erziehung: Die Psychoanalyse könne zwar dazu beitragen, die gesellschaftliche Funktion der Erziehung besser zu begreifen, vermöge aber selbst nicht unmittelbar die Erziehungspraxis anzuleiten. Erziehung bleibt eine Sache „sui generis“⁶. Da die Gesellschaft auf Triebregulierung nicht verzichten könne, andererseits aber „gerade diese Triebunterdrückung die Gefahr der neurotischen Erkrankung mit sich bringt“, gilt es in der Erziehung jeweils ein individuelles „Optimum“ zu finden und einen „Weg zu suchen zwischen der Skylla des Gewährenlassens und der Charybdis des Versagens“ (ebd., S. 538).

In enger Anlehnung an seine These von der prinzipiellen Kulturfeindlichkeit

des Menschen sah FREUD Erziehung also vor allem in ihrer regulativen Funktion. Steht bei ihm das Problem der *Triebbewältigung* im Mittelpunkt der kindlichen Entwicklung (Phasenlehre), so ist es bei MILLER auf das Problem der *Ausdrucksmöglichkeit von Gefühlen* verkürzt. Diese veränderte Sicht der ontogenetischen Grundproblematik bildet eine der Möglichkeitsbedingungen antipädagogischer Argumentation. MILLERS Einwand gegen ihre Bezugstheorie, die Psychoanalyse, ist insofern bemerkenswert, als er analog zu den gegen HOBBS (u. a. Naturrechtstheoretiker) erhobenen Einwänden ROUSSEAUS erfolgt. Wie dieser jenem vorwarf, die Erfahrung gesellschaftlicher Entfremdung auf die Konzeption des Naturzustandes zu übertragen, so versteht MILLER die Triebtheorie FREUDS als Projektion von Moralvorstellungen der Gesellschaft in die Natur des Kindes. FREUD ist, so könnte man sagen, Hobbesianer (vgl. dazu auch LEPENIES/NOLTE 1971, S. 47ff.), wenn er in seiner Anthropologie den Menschen sowohl als kulturfeindliches wie als kulturbedürftiges Wesen definiert, und er ist ROUSSEAUist, insofern er einen Antagonismus zwischen der asozialen Natur des Es und den Bedingungen der Vergesellschaftung behauptet; er ist aber andererseits auch Anti-ROUSSEAUist, insofern er an der Unschuld des Kindes zweifelt. MILLER hingegen folgt explizit ROUSSEAU, wenn sie die ursprüngliche Unschuld und Güte des Kindes behauptet (vgl. MILLER 1981, S. 200f.), und sie distanziert sich von ihm, wenn sie in ihrer Narzißmustheorie eine antagonistische Bestimmung von Kultur und Natur zurückweist. Während bei ROUSSEAU das Verhältnis Natur-Gesellschaft antinomisch bestimmt ist und FREUD diese Relation antagonistisch und dialektisch zu fassen sucht, wird bei MILLER das mit diesem Begriffspaar eröffnete Thema der Enkulturation in eine normative Erziehungskritik eingebunden, bevor es als eigenständiges Thema in seiner Grundproblematik überhaupt in den Blick geraten kann. Dem selbsterhobenen Einwand, der Entwicklung des „wahren Selbst“ stünden notwendige Anpassungsleistungen an die Reproduktionsbedingungen der Gesellschaft gegenüber (wobei die Erziehung eine Vermittlungsfunktion zu erfüllen hätte), hält MILLER provokativ die Frage entgegen, wer es denn eigentlich sei, „der eifrig dafür sorgt, daß die Normen der Gesellschaft eingehalten werden, der die Andersdenkenden verfolgt, ans Kreuz schlägt – wenn nicht die ‚richtig‘ erzogenen Menschen?“ (ebd. 1981, S. 126f.). Es fänden sich vielmehr umgekehrt die Spuren des pädagogischen Denkens in der „entfremdete(n), perverse(n) und destruktive(n) Seite unseres heutigen Wissenschaftsbetriebes“ (ebd., S. 123) ebenso wie „in den psychoanalytischen Theorien, in der Politik und in den unzähligen Zwängen des Alltags“ (MILLER 1980, S. 25).

Die für die moderne Pädagogik seit DILTHEY grundlegende These, Erziehung sei eine Funktion der Gesellschaft, wird damit umgedreht. MILLERS ätiologisch-reduktionistischer Ansatz löst Erziehung aus ihren historisch-gesellschaftlichen Bezügen und präsentiert das vermeintliche Substrat „Verfolgung des Lebendigen“ als ursächliches Prinzip schlechter gesellschaftlicher Verhältnisse, dem ebenso abstrakt und unvermittelt das „wahre Selbst“ des Kindes gegenübersteht. Damit ist der dichotome Gegensatz von Natur und Kultur in ein anderes, aber schon bei ROUSSEAU korrespondierendes Begriffspaar Erwachsener/Kind verlagert, wobei das Spannungsverhältnis nicht aus einem

alters- oder generationenspezifischen Gegensatz resultiert, sondern im Merkmal der „Erzogenheit“ des Erwachsenen liegt. Gleichzeitig gilt Erzogenheit nicht als konstitutives Element der Kultiviertheit; die Natur des Menschen ist nicht mehr wie bei FREUD wesentlich Triebnatur und prinzipiell kulturfeindlich, sondern expressive Natur und tendenziell kulturfreundlich; und der natürliche Mensch (das Kind) entartet auch nicht wie bei ROUSSEAU schon dadurch, daß er sich vergesellschaftet, sondern durch die spezifisch erzieherische Vergesellschaftung, d. h. konkret durch den Erwachsenen als den Repräsentanten einer Erziehungs-Gesellschaft.

3. Von der Narzismustheorie zur Erziehungskritik

Die Zurückweisung von FREUDS *Kulturtheorie* ist konsequent, denn sie hat auf der *individualpsychologischen* Ebene eine Neudefinition der „einheimischen Begriffe“ zur Voraussetzung, mit der MILLER nicht nur von FREUD und seinem Ich-psychologischen Strukturmodell der Psyche, sondern auch von den Narzißmustheorien ihrer psychoanalytischen Gewährsleute z. T. erheblich abweicht⁷. Das ureigenste Bedürfnis des Säuglings sieht sie darin, sich selbst als Zentrum aller Aktivitäten zu erleben (vgl. MILLER 1979, bes. S. 21 ff., 58 ff.). Dabei wird das wichtigste Objekt seiner Umgebung, die Mutter, narzißtisch besetzt, d. h. als Teil des eigenen Selbst betrachtet. Verhält sich die Mutter nicht wunschgemäß, so wird dies vom Kind als maßlose Kränkung und Enttäuschung erlebt, auf die es mit „narzißtischer Wut“ reagiert und mit der Abspaltung eines guten und eines bösen Objekts antwortet. Diese für einen Erwachsenen pathologische Haltung ist für das Kleinkind die einzig mögliche und seinem Entwicklungsstand adäquate Form der Auseinandersetzung mit seiner Umwelt. Ideale äußere Voraussetzungen findet das Kind dann vor, wenn es von der Mutter so, wie es ist, angenommen wird, wenn es seine aggressiven Regungen, seine ambivalenten Gefühle und Autonomiebestrebungen ausleben darf, ohne daß die Mutter dadurch emotional verunsichert wird, um dann dieses Verhalten als verbotene Triebäußerungen abwehren und im Kind niederkämpfen zu müssen. Nur wenn die ambivalenten Empfindungen ungehindert ausgedrückt werden dürfen, kann das Kind diese als das erleben, was sie sind: der Kern seines Selbst. Sich selbst und seine Objekte muß das Kind als gut und böse erleben können, ohne das Böse abspalten zu müssen. Erst unter der Voraussetzung des unzensierten Zugangs zu den eigenen Wünschen und Gefühlen wird im Kind der Grund für jene Selbstachtung und Selbstsicherheit gelegt, die es ihm ermöglichen, um diesen Kern ein authentisches Identitätsgefühl aufzubauen. Dies wiederum bildet die Voraussetzung, um sich in der späteren Trennungsphase aus der symbiotischen Einheit mit der Mutter angstfrei lösen zu können. Konnten die narzißtischen Bedürfnisse des Kindes ohne traumatisierende Repressionen erlebt werden, so können diese nun in die Entwicklung des Selbst integriert und über die Erfahrung von Versuch und Irrtum vom Kind selbst triebregulierend umgeformt werden. Sie bilden die wichtigste Grundlage für den späteren Aufbau einer echten Objektliebe. Das Kind hat dann die Erfahrung gemacht, daß es von seinen Eltern auch als getrenntes Wesen geliebt und akzeptiert wurde.

Entwicklungspsychologisch ist eine gelungene Ontogenese demnach an günstige Randbedingungen geknüpft, die nicht selbstverständlich vorausgesetzt werden dürfen: Sind die Eltern nämlich nicht in der Lage, die notwendige Atmosphäre der Toleranz und Achtung für die Gefühle des Kindes bereitzustellen, – und dies ist nach MILLER immer dann der Fall, wenn sie in ihrer eigenen Kindheit Ähnliches nicht erfahren konnten –, dann werden sie, selbst noch „narzißtisch bedürftig“, gerade umgekehrt die Erfüllung jener einst unerfüllt gebliebenen Erwartungen nun im Kinde suchen. Es kommt dann zu einer Verkehrung berechtigter Verhaltenserwartungen: Nun wünschen sich die Eltern „ein Wesen, das ganz auf sie eingeht, sie ganz versteht und ernst nimmt, das sie bewundert und ihnen folgt“ (MILLER 1979, S. 22). Umgekehrt bietet das Kind eine hervorragende Projektionsfläche für diese zumeist unbewußten Wünsche der Eltern, weil seine ganze Existenz von ihrer Zuwendung abhängig ist. Gerade dem „begabten“ Kind wird das Fehlen günstiger Randbedingungen zum Schicksal: Sobald es merkt, daß die empathische Umgebung fehlt, die es bräuchte, um auch seine negativen Gefühle der Verlassenheit, Wut, Eifersucht auszudrücken, wird es ein erstaunliches Sensorium dafür entwickeln, die ihm zgedachte Funktion zu erfüllen; es wird die unbewußten Bedürfnisse der Mutter intuitiv erfassen und versuchen, ihre unsichere emotionale Balance zu stabilisieren. Für diese lebensrettende Anpassungsleistung bezahlt das Kind allerdings einen hohen Preis: der Zugang zur Gefühlswelt der narzißtischen Bedürfnisse bleibt unterentwickelt, durch Abwehrmechanismen blockiert. Denn das Kind muß ja nun lernen, wie es *nicht* fühlen darf, damit es die Liebe der Eltern nicht verliert. An Stelle seines „wahren Selbst“ entwickelt das Kind ein „falsches Selbst“, das die eigenen Gefühle tötet, um sich so das Selbstobjekt „Mutter“ zu erhalten. Daraus resultiert die Permanenz einer zweiseitigen Bindung, die keine Abgrenzung zuläßt: Die Eltern bleiben ans Kind gebunden, weil es in seinem falschen Selbst ansatzweise das ausbildet, was jenen fehlt, und umgekehrt kann das Kind keine eigene Persönlichkeit entwickeln, weil es von den Eltern (bzw. später von deren Introjekten) abhängig bleibt. Im Kind erhalten sich so über den Mechanismus der Introjektion die von den Eltern abgespaltenen, nicht integrierten Teile des Selbst am Leben.

Der Schritt von der Analyse der narzißtischen Störung zur Fundamentalkritik an Erziehung erfolgt bei MILLER (1980; 1981) im wesentlichen durch drei Operationen: eine *ätiologische Reduktion*, eine *semantische Dramatisierung des Erziehungsbegriffs* und eine *Amplifikation des sozialen und historischen Geltungsbereichs*. Demnach kann prinzipiell jede Form narzißtischer Störungen letztlich auf *eine* Ursache zurückgeführt werden; diese Ursache heißt „Erziehung“; und das paradigmatisch am klinischen Einzelfall explizierte Symptom der narzißtischen Störung muß zugleich als universelles Signum unserer Kultur ausgelegt werden. MILLER schildert diesen Zusammenhang so: Das Grundprinzip der Erziehung liegt in der „Verfolgung des Lebendigen“ im Kind, in der Unterdrückung seiner Individualität. Die Mittel, die dabei eingesetzt werden, reichen von offener, brutaler Gewaltausübung bis hin zu sehr subtilen Formen der Manipulation, die unter der Maske der Freundlichkeit, des Verständnisses und der Hilfsbereitschaft dem Kind verschleiern sollen, was eigentlich mit ihm geschieht. Möglichst früh schon soll das Kind

nicht merken, wie und weshalb durch Ängstigung, Liebesentzug, Demütigung, Beschämung, Überlistung, Mißtrauen etc. sein Verhalten gesteuert, seine Gefühlsäußerungen eingedämmt und sein Wissensdrang unterbunden werden. Diese Formen einer „schwarzen Pädagogik“ lassen sich aber nach MILLER nicht einfach durch eine bessere, eine „weiße Pädagogik“ ersetzen, weil „die ‚Lehren‘ der ‚schwarzen Pädagogik‘ eigentlich die ganze Pädagogik durchziehen, mögen sie heute noch so gut verschleiert sein“ (MILLER 1980, S. 117). Weil Erziehung das kindliche Sein immer nur an einem positiv gesetzten Sollen mißt und damit die Unterdrückung und Verleugnung all jener Gefühle fordert, die sich diesen Sollensforderungen gegenüber ambivalent oder negativ zeigen, wird sie die Bereitschaft zu Anpassungsleistungen evozieren, festigen, und – gewollt oder ungewollt – auf die Etablierung eines falschen Selbst im Kinde hinarbeiten. Die Persistenz der Ideologie von der angeblichen Notwendigkeit von Erziehung erklärt MILLER mit der Gesetzmäßigkeit eines universalen Wiederholungszwangs: Weil der Schmerz über die Wahrheit im Bewußtsein nicht ertragen werden kann, wird Erziehung, der Kampf gegen das Lebendige, von Generation zu Generation unbewußt weitervererbt. „Wenn man ein Kind erzieht, lernt es erziehen“ (ebd., S. 119). Dieser Mechanismus der Selbstperpetuierung von Erziehung wird vom kulturellen Wertesystem gestützt, das den Komplex von elterlicher Machtausübung und kindlichem Schuldbewußtsein legitimiert und die Kritikimmunität der Eltern frühzeitig durch Erziehung im Kind verankert (vgl. ebd., S. 82 ff.; 1981, S. 122 ff.).

4. *Die antipädagogische Interpretation des Paradiesmythos*

MILLER geht in ihrer Kritik aber noch einen Schritt weiter: Dem 4. Gebot des Dekalogs geht historisch und genetisch das Verbot „Du sollst nicht merken“ voraus, das bereits im jüdisch-christlichen Schöpfungsmythos ausgesprochen wird. Das mythische Bild eines Gottes, der die Neugier und den Erkenntnisdrang seiner Geschöpfe unter Strafe stellt und mit Liebesverlust und Verdammnis ahndet, wird als urzeitliches Paradigma der Pädagogik hingestellt. So wie Adam und Eva nicht merken sollten, daß ein nur scheinbar liebender Gott sie vom Wissen ausgeschlossen hatte, als er ihnen verbot, die Frucht vom Baum der Erkenntnis zu essen, so soll das Kind nicht merken, daß seine Selbstentfaltung erzieherisch manipuliert und eingeschränkt wird. Die Sehnsucht nach dem Paradies (= Kindheit) idealisiert demnach einen Ursprung, der schon im Mythos nicht vollkommen war. Denn am Anfang stand ein widersprüchlicher Gott (= Vater/Mutter), der seine Geschöpfe (= Kinder) nur um den Preis des Selbstverlustes leben läßt (vgl. MILLER 1981, S. 122 ff.)⁸.

Ähnlich wie ROUSSEAU'S Konzeption eines Naturzustandes ausdrücklich hinter den christlichen Mythos vom Paradies zurückgreifen mußte (vgl. ROUSSEAU 1976, S. 63), um vom hypothetischen Begriff des Naturzustandes her das alte Verursacherprinzip für den Sündenfall außer Kraft setzen zu können, so hat auch MILLER'S Mytheninterpretation den Sinn, eine imaginäre Zeit vorparadiesischer Zustände und Ereignisse freizuspielen, in der der eigentliche Sündenfall verortet und ätiologisch mit Mutmaßungen belegt werden kann.

Und wie bei ROUSSEAU der Übergang vom status naturalis zum status civilis bleibt auch bei MILLER der Übergang zum „status educationis“ kontingent. Sicher scheint nur, daß vor dem falschen das wahre Paradies gelegen haben muß, und daß es nicht die Menschen (= Kinder) sind, die seinen Verlust verschuldet haben können, sondern allenfalls der Gott (= die Eltern), der ihnen das zur Existenz im schlechten Paradies gehörige falsche Schuldbewußtsein aufnötigte. Auch diese, MILLERS Revision der Psychoanalyse begleitende Denkfigur des unschuldigen Opfers, geht als „die vielleicht wichtigste Denkfigur der moralisch-politischen Aufklärung“ (SLOTERDIJK 1983, S. 122) auf ROUSSEAU zurück.

Die Rezeption des Mythos zeigt, daß es MILLER nicht um die Auseinandersetzung mit einer historischen „Figuration Erziehung“ und damit um einen Beitrag zur Dialektik der pädagogischen Aufklärung geht (vgl. RUTSCHKY 1977), sondern um eine *Theorie vom Ursprung des Bösen*. Die Realität des Bösen ist weder konstitutives Merkmal menschlicher Existenz, noch ist es jemals „die Kehrseite des Guten, sondern dessen Zerstörer“ (MILLER 1988, S. 182). Das Böse kommt vielmehr durch Erziehung – das „Erbe von Jahrtausenden“ (MILLER 1981, S. 385) – in die Welt und wird durch sie ständig neu erzeugt. Der Erziehung wird damit eine enorme aber ausschließlich destruktive Wirkungsmächtigkeit bescheinigt.

MILLERS Mythenkritik hat aber noch eine weitere Funktion. Es geht ihr nicht darum, einen Mythos als schlechte Mystifikation bloßzustellen oder ihn „zu Ende zu bringen“, wie dies etwa BLUMENBERG (1981, S. 679 ff.) in seiner „Arbeit am Mythos“ vorgeführt hat, sondern um die Neubesetzung seines Sinnpotentials. MILLER läßt Reales und Imaginäres ineinanderfließen und entwickelt dabei eine *positive Gegenmythologie*⁹. Diese soll die Irrationalität der (Erziehungs-)Geschichte überwinden, die antipädagogische Position fundieren und eine Rekombination der Eltern-Kind-Beziehung ermöglichen. An die Stelle des ideologisch verdächtigen tritt die Variation eines altbekannten und spätestens seit ROUSSEAU sozial wirkungsmächtigen Mythos – der von der ursprünglichen Unschuld und Güte des Kindes¹⁰. Das Kind wird zum Repräsentanten eines ursprünglichen Selbstseins und zum Symbol einer nicht mehr entfremdeten künftigen Welt. MERTEN kommentiert diesen Mythos, in dem Politik und Gesellschaft „zum bloßen Ornament“ verkommen, ironisch so:

„Frau MILLERS Beschreibung des Kindes gerät zur Karikatur: es ist gut, voller Liebe und von grenzenloser Toleranz. Der Leser traut seinen Augen nicht, denn es gibt doch nichts Intoleranteres als einen Säugling, der schreit, fordert, einklagt, der Nahrung, Schutz, Liebe und Zuwendung zu Tages- und Nachtzeiten braucht. Ein Umstand, der viele Mütter und Väter zu verzweifelter Handlungen treibt, weil sie damit überfordert sind. Wieder glauben wir ROUSSEAU zu hören ... Doch anders als die ‚negative Erziehung‘ ROUSSEAUS, der zu ihrer Gewährleistung und ihrem Schutz die ständige Präsenz des Erziehers fordert, idealisiert ALICE MILLER die kindliche Tugendausstattung als Werte, die der Erwachsene demütig assimilieren soll“ (MERTEN 1983, S. 69).

5. Implikationen des Wunsches vom Ende der Erziehung

Stellt man die Frage nach der Möglichkeit eines antipädagogischen Umgangs mit Kindern, dann verdeckt MERTENS Paraphrase allerdings die pädagogische Pointe, die darin liegt, daß es das derart idealisierte Kind bei MILLER zwar gibt, daß es aber selbst wiederum nur denkbar ist unter zwei idealen raum-zeitlichen Bedingungen: Auch das wahre Selbst braucht *Zeit*, um sich zu entwickeln, es ist von Anfang an „wahr“, aber nicht auch schon ganz „gut“. MILLER spricht von der Wut, dem Haß und der Aggression des Kindes als den unvermeidbaren Folgen der Frustration seiner narzißtischen Wünsche. Damit das Kind mit diesen Gefühlen umzugehen lernt und sie als Teil seines „wahren Selbst“ erleben kann, benötigt es einen optimalen Erfahrungsraum, d. h. ein hohes Maß an seelischer und körperlicher „Begleitung“ einer Bezugsperson, was „Achtung vor dem Kind“, „Respekt für seine Rechte“, „Toleranz für seine Gefühle“ und die „Bereitschaft, aus seinem Verhalten zu lernen“ einschließt (MILLER 1980, S. 122). Gelingt den Eltern diese „empathische“ Zuwendung zum Kind, dann wird dieses „... alle seine Fähigkeiten im besten Sinne entwickeln können“ (ebd., S. 317). „Auf diesem Boden entstehen ihre (der Kinder; G. R.) eigenen Ideale, die gar nicht anders als menschenfreundlich sein können, weil sie aus der Erfahrung der Liebe hervorgehen“ (MILLER 1981, S. 126). Die antipädagogische Botschaft lautet: Erst wenn die Eltern-Kind-Beziehung von der „Erziehung“ (und damit vom Bösen) befreit ist, ist auch der schlechte Wiederholungszwang (erzogene Eltern – erzogene Kinder) durchbrochen und die Mechanik einer positiven Determination kann in Kraft treten: gute Eltern – gute Kinder. Deshalb muß in MILLERS Modell einer gelungenen antipädagogischen Beziehung nicht nur die kindliche Verhaltensausrüstung, sondern gleichermaßen auch das fiktive Elternpaar eines „unerzogenen“ Kindes idealisiert werden: Das Bild vom allwissenden und omnipräsenten Erzieher Émiles wird ersetzt durch die Idealisierung der allesverstehenden Mutter, die selbst bereits alle jene positiven Werte verkörpert, die das Kind eigentlich schon besitzt und nur noch ungestört entfalten muß. Die von WINNICOTT geforderte „hinreichend gute Mutter“ muß auf dem Weg zu einer radikalen Absage an Erziehung zur idealen Mutter stilisiert werden. Es verwundert deshalb kaum, wenn MILLER die heilige Familie des Neuen Testaments als Paradigma eines antipädagogischen Verhältnisses einführt. Dem strafenden, auf Opfer angewiesenen „Gesetzes“-Gott des Alten Testaments wird der „Pflege“-Vater JESUS, JOSEF, gegenübergestellt, „der sich nirgends in den Vordergrund drängte, der MARIA und das Kind beschützte und liebte, der es förderte, in den Mittelpunkt stellte, es *bediente*. ... Deshalb konnte JESUS die Verlogenheit seiner Zeitgenossen durchschauen. Ein nach den herkömmlichen Prinzipien erzogenes Kind kann Verlogenheit nicht durchschauen; es fehlt ihm eine Vergleichsmöglichkeit“ (ebd. 1981, S. 125).

Unschwer ist hier ein altes pädagogisches Phantasiebild wiederzuerkennen, – ROUSSEAUS Traum von der naturgemäßen Entwicklung des Kindes, das der Verderbtheit der Gesellschaft Widerstand leisten könnte. Während ROUSSEAU aber bemüht war, in einer genetischen Abfolge die vielfältigen Realisierungsbedingungen zu rekonstruieren, unterstellt MILLER eine naturalistische Version

der Entwicklung des „wahren Selbst“¹¹. In beiden Fällen operiert die Negation von Erziehung mit dem Vorgriff auf ein Praxismodell reflexiv ungebrochener *Unmittelbarkeit*. ROUSSEAU konstruiert dieses utopische Gegenmodell seiner antinomischen Prämissen entsprechend in der faktischen Situation der Entfremdung. Deshalb kann die erstrebte Unmittelbarkeit auch nur als *gespaltene* Unmittelbarkeit erscheinen. Damit Émile nicht über ein radikales Auseinanderbrechen von Sein und Sollen, Wollen und Können reflektieren braucht, muß sein Erzieher dies ständig tun; sein Handeln ist auf Dauerreflexion gestellt. MILLER fordert hingegen eine *beidseitige* Unmittelbarkeit des wahren Selbst, wobei das Selbst des Erwachsenen nicht nur „wahr“ sondern auch „gut“ sein muß, damit es reflexiv ungebrochen agieren kann. Dies ist aber nur denkbar, wenn von der faktischen Situation der Entfremdung abstrahiert und das antipädagogische Arrangement in ein Szenario prästabilisierter Harmonie verlagert wird. Damit vermeidet MILLER das im Grunde schizophrene Arrangement ROUSSEAUS im Émile, aber sie kann das nur, indem sie mit einer Überbietung antwortet, in der das antipädagogische Ende der Erziehung die imaginäre Situation vor ihrem mutmaßlichen Anfang spiegelt: Anders als ROUSSEAU muß MILLER nicht nur die Entwicklung des Kindes (Émiles), sondern auch das Verhalten des Erwachsenen naturalisieren, d.h. sein Handeln von einer objektiven Begründungspflicht ebenso dispensieren, wie von der subjektiven Einschätzung möglicher Folgewirkungen¹²; denn dabei würde es sich unvermeidlich um pädagogische Reflexionen handeln. Alle unumgänglichen Einschränkungen für das Kind erfolgen daher im antipädagogischen Idealfall aufgrund der „Echtheit seiner Eltern, deren *eigene Freiheit – und nicht erzieherische Überlegungen – dem Kind natürliche Grenzen setzt*“ (MILLER 1980, S. 120). So wird die Asymmetrie des Erziehungsverhältnisses durch eine Echtheits- und Beziehungsmetaphorik überspielt und eine höhere Form der Unmittelbarkeit simuliert, in der Reflexion wieder unschuldig und Verantwortung imaginär (vgl. auch WYSOCKI 1981, S. 109) werden. Antipädagogik ist dann möglich, weil der Erwachsene unter diesen kontrafaktischen Bedingungen alles für das Kind Notwendige ohnehin, „von selbst“ tut: Er kann nach dem Prinzip „Du-brauchst-nicht-reflektieren“ handeln.

Was bleibt, ist der Bruch zur schlechten Erziehungswirklichkeit, und der führt zu einem paradoxen antipädagogischen Gegenteileffekt. Denn gemessen am Idealbild gibt es, wie MILLER selbst einräumt, „nirgends diese Mutter... die einem Kind alles das geben könnte, was es braucht“ (MILLER 1981, S. 381). Das idealisierte Mutterbild, das MILLERS moralisierende Erziehungskritik unentwegt evoziert, kann bei den Eltern aber nur neue übersteigerte Erwartungshaltungen aufbauen, zunächst an sich selbst und ihre eigene Einstellung zum Kind, dann aber – in Erwartung des prognostizierten antipädagogischen Effekts – auch an das Kind. Die ganze Argumentation läuft bei MILLER auf eine „Erziehung zur Elternschaft“ hinaus, auch wenn sie sich dagegen verwehren will (vgl. MILLER 1980, S. 124). Denn die theoretisch geforderte Abschaffung der Erziehung setzt ja praktisch gewendet die vollständige Auflösung von narzißtischen Wunschprojektionen der Eltern auf das Kind voraus. Ungeachtet aller Realisierbarkeit oder Wünschbarkeit solcher Forderungen bedeutet dies aber, daß das Subjekt-Objekt-Verhältnis der Erziehung als Selbstverhältnis

internalisiert und der Ort der Erziehung in das Innere des Erwachsenen verlagert werden muß. Er hat sich nun ständig zu fragen, ob er auch „gut“ genug sei (vgl. hierzu auch RUTSCHKY 1983, S. XXXII).

Was sich also m. E. bei MILLER deutlicher als bei anderen antipädagogischen Konzeptionen abzeichnet ist eine *Inversion* des Erziehungsgedankens, die von ihren Möglichkeiten her wiederum bereits bei ROUSSEAU vorgezeichnet ist und gegenwärtig weit über den Rahmen antipädagogischer Kritik hinaus zeitdiagnostische Züge aufweist. Dies läßt sich an der Verschiebung der Gewichte ablesen, welche die Antipädagogik ungewollt an den grundlegenden Kennzeichnungen der Absichtsstruktur des traditionellen Erziehungsbegriffs – Erhalten und Verbessern – vornimmt¹³. Die traditionelle Bildungstheorie hat überwiegend dem Verbesserungsgedanken einen Vorrang eingeräumt. Das hängt damit zusammen, daß sie sich – unter Mißachtung der pessimistischen Anthropologie ROUSSEAUS – im Rahmen einer auf Fortschritt setzenden Geschichtsphilosophie expliziert hat, in der die Individualerziehung nur Teil einer projektierten „Erziehung des Menschengeschlechts“ (LESSING) war. Demnach verfügt der Erwachsene über den Bestand dessen, was es zu erhalten gilt. Über eine ständig zu verbessernde Erziehungsmethode muß das Kind dahin gebracht werden, sich die vorhandene Tradition anzueignen, um sie dann selbständig gemäß den allgemeinen Menschheitszielen weiterentwickeln zu können. „Zerfällt diese orientierende Grundannahme, gibt es auch keine Möglichkeit mehr, sich an anderem als dem rein Gegenwärtigen und dem bloß Subjektiven zu orientieren“ (OELKERS 1980, S. 433f.). Beide angedeuteten Konsequenzen – der Rückzug auf das bloß Subjektive und die Gegenwartsorientierung – folgen aus MILLERS Anthropologie des Kindes, ohne daß freilich eine fortschrittliche Geschichtsphilosophie einfach zurückgenommen wäre. Denn auf eine bessere Welt hofft auch die Antipädagogik, weil anders ihr Abschaffungsprogramm sinnlos wäre. Und Fortschritt ist wiederum nur über eine methodische Neubestimmung der Eltern-Kind-Beziehung zu erreichen. Dabei wird jedoch von der paradoxen These eines *Fortschritts durch Gegenwartsbezug* ausgegangen, die eine *Umkehrung der pädagogischen Defizitanahme* voraussetzt. Ist es traditionellerweise das Kind, das gegenüber dem Erwachsenen ein Defizit an Wissen und Können aufzuweisen hat, so ist nun der Erwachsenenstatus defizitär, weil die Regression zum ursprünglichen Fühlen als vorrangig und die Progression eines davon abgespaltenen, intellektuellen Wissenserwerbs als nebensächlich eingestuft wird. Für die beiden Grundintentionen des Erziehungsbegriffs bedeutet dies: In der Antipädagogik erhält das Ziel der „*Erhaltung*“ den Vorrang vor dem der „*Verbesserung*“, weil die Zukunft nicht nur offen gehalten werden soll, sondern überhaupt ihre sinnstiftende Bedeutung verliert. Der Zukunftsbezug wird sekundär im Vergleich zum Gegenwartsbezug¹⁴, der ja für das wahre Selbst immer schon erfüllt ist und einer sinnstiftenden Zukunft ebensowenig bedarf wie eines objektiven Regulativs der Entwicklung. Dies gilt allerdings nur für das Kind. Aus der Voraussetzung einer ursprünglichen Souveränität und Güte des Kindes folgt nämlich die Notwendigkeit einer Verbesserung der Verhaltensdispositionen des Erwachsenen, wenn gleichzeitig gilt, daß dieser wegen seiner Erzogenheit die Entfaltung des wahren Selbst im Kinde verhindert¹⁵. Der

Gedanke der „Verbesserung“ kann also auch in der Antipädagogik nicht einfach aufgegeben werden. Er darf sich nur nicht mehr auf das Kind beziehen. Antipädagogik setzt an die Stelle der Erziehung des Kindes die Selbsterziehung des Erwachsenen – aus der sich die antipädagogische Beziehung zum Kind „von selbst“ ergibt.

Anmerkungen

- 1 Es war ROUSSEAU, der viele jener Erziehungsgrundsätze erstmals formulierte (oder ihnen zumindest prägende Gestalt gab), die heute zum Kernbestand u. a. auch des antipädagogischen Denkens gehören. So etwa die Absage an eine „pedantische Lehrsucht“ der Erwachsenen „die Kinder das zu lehren, was sie alleine viel besser lernen“ (ROUSSEAU 1963, S. 60); die Absage an eine „barbarische Erziehung“, „die die Gegenwart einer ungewissen Zukunft opfert“ (ebd., S. 61; vgl. auch ebd., S. 66, 80f.); die Absage an eine „Versklavung“ des Kindes durch die Erwachsenen, indem sie es „ihrem eigenen Willen unterwerfen, anstatt es nach seinem Willen leben zu lassen“ (ebd., S. 69); die Absage an eine Infiltration des Kindes nach Maßgabe von Moral- und Vernunftmaßstäben der Erwachsenen: „Die Kindheit hat eine eigene Art zu sehen, zu denken und zu fühlen, und nichts ist unvernünftiger, als ihr die unsrige zu unterschieben“ (ebd., S. 76); und ebenso wie BRAUNMÜHL, der „die gesamte Gehorsamsproblematik in Luft“ auflösen will (BRAUNMÜHL 1975, S. 237), war für ROUSSEAU klar: „Die Worte ‚gehorschen‘ und ‚befehlen‘ werden also aus seinem (Émiles; G. R.) Wörterbuch verbannt sein und noch mehr die Worte Pflicht und Schuldigkeit“ (ROUSSEAU 1963, S. 75); anstatt von Pflichten solle man besser von den „Rechten“ des Kindes sprechen; u. v. ä. m. . .
- 2 Vgl. in diesem Zusammenhang auch die These von EIGELDINGER (1978), wonach das Werk ROUSSEAUS insgesamt nur als mythisches Kohärenz besitzt.
- 3 ROUSSEAU hat dies bereits als Selbsteinwand gegen seine negative Erziehungskonzeption erhoben (vgl. ROUSSEAU 1981, S. 336), ohne ihn widerlegen zu können; er beruft sich daher lediglich auf das „ganz Andere“ seines Naturbegriffs, das diejenigen nicht begreifen könnten, die noch im Banne des den Einwand bedingenden gesellschaftlichen Problemhorizontes stünden.
- 4 Zur Kritik des Erziehungsverhältnisses im Émile vgl. auch DANNER (1978, S. 112ff.) und SCHEEP (1978, S. 56ff.). Allerdings ist das Phantasma des allwissenden und unbemerkt manipulierenden Erziehers im Émile keineswegs allein bestimmend und konsequent durchgehalten. ROUSSEAU empfiehlt dem Erzieher z. B. auch ganz im Gegenteil, seine Fehler einzugestehen und nicht zu verbergen, damit er das Vertrauen Émiles nicht verliere (vgl. ROUSSEAU 1963, S. 190). Derartige Merkwürdigkeiten bietet der Émile zuhauf. Ich sehe darin ein Indiz für die unauflösbaren Spannungen zwischen der anthropologischen Diagnose der gesellschaftlichen Entfremdung und der Möglichkeit ihrer Aufhebung.
- 5 Die These, ROUSSEAUS „Émile“ stünde exemplarisch für einen in der neuzeitlichen Erziehungstheorie nachhaltig wirksamen Argumentationstypus, dessen charakteristisches Merkmal „die Operation oder das Spiel mit *Unwahrscheinlichkeiten* ist“, hat OELKERS (1983, S. 801) vertreten. Sich auf KOSELLECK berufend verweist er darauf (vgl. ebd., S. 804), daß diese Form der Argumentation zu ROUSSEAUS Zeiten *historisch möglich* geworden war, weil während der „europäischen Sattelzeit“ im 17. und 18. Jahrhundert Erfahrungsraum und Erwartungshorizont soweit auseinandergetreten waren, daß sich nun die in die Zukunft erstreckenden Erwartungen von den bisher gemachten Erfahrungen weitgehend ablösen konnten (vgl. KOSELLECK 1984,

- S. 354 ff.). Wenn man die unüberwundene Antinomie von *status naturalis* und *status civilis* in Rechnung stellt, wird einsichtig, warum die Rhetorik einer Wahrscheinlichkeit des Unwahrscheinlichen auch *argumentativ notwendig* war! Denn das Konstruktionsprinzip des Émile arbeitet mit der Fiktion des „Als-ob“. Es wird so argumentiert, als wäre der als Antinomie konstruierte Gegensatz in einer genetischen Konstruktion aufzulösen.
- 6 FREUD ist von MILLOT (1982) in genau diesem spezifischen Sinne als „Antipädagoge“ bezeichnet worden – nicht weil er sich gegen Erziehung oder Pädagogik ausgesprochen hätte, sondern weil es illegitim sei, von den Grundlagen seiner psychoanalytischen Theorie her normativ-pädagogische Regelanweisungen zu entwickeln.
 - 7 So ist z. B. bei WINNICOTT, von dem sie die Begriffe des „wahren“ und des „falschen Selbst“ übernimmt, das falsche Selbst in erster Linie eine analytische, keine normative Kategorie. Es wird zwischen verschiedenen „Graden“ des „gesunden“ bzw. des „kranken“ falschen Selbst unterschieden. Die Hauptfunktion des falschen Selbst besteht aber in Anlehnung an FREUDS Dialektik von Lust- und Realitätsprinzip gerade darin, nach Bedingungen zu suchen, „die es dem wahren Selbst ermöglichen, zu seinem Recht zu kommen“ (WINNICOTT 1974, S. 186). WINNICOTT war noch der Auffassung, seine Theorie des Selbst und die Trieblehre FREUDS miteinander vereinbaren zu können. Bei MILLER ist dies nicht mehr möglich. Die in den Publikationen zunehmende Distanzierung von der Psychoanalyse bis hin zu ihrer Ablehnung als Erkenntnis- und Behandlungsmethode (vgl. MILLER 1987; 1988, S. 75 ff., 231 ff.) ist daher nur folgerichtig. In ihrer Narzissmustheorie fehlt nicht nur jede Dialektik von Lustprinzip und Realitätsprinzip, es fehlt auch jede positive Funktion des falschen Selbst, wie sie bei WINNICOTT noch vorhanden ist. Vgl. dazu MILLER (1981, S. 244 f.); kritisch zu MILLERS WINNICOTT-Rezeption auch BITTNER (1980, S. 100 ff.). Bereits bei KOHUT (1979), einem weiteren Bezugsautor MILLERS, ist allerdings der Bruch mit FREUD deutlicher erkennbar.
 - 8 Nur die pädagogische Auslegung der MILLERSchen Mythenkritik ist neu – und als „pädagogische“ wohl ein Kennzeichen der Moderne –, nicht aber der Ansatzpunkt. Der erinnert an ein prominentes historisches Vorbild, das sich – freilich noch ganz im Rahmen einer theologischen Problemstellung – in der frühen Gnosis bei MARKION findet. Für ihn war das biblische Verbot, vom Baum der Erkenntnis zu essen, „der erste Akt eines kleinlichen Gottes gewesen, der mit Gesetz und Gericht den Menschen zu traktieren suchte“ (BLUMENBERG 1981, S. 230).
 - 9 Zu parallelen Erscheinungen in der Belletristik vgl. LINDNER (1981); zum Versuch einer Aufwertung „kindlicher“ Werte im Sinne der Erfüllung eines phylogenetischen Programms vgl. MONTAGU (1984).
 - 10 Eine nüchterne Einschätzung hätte erst noch zu klären, welche Rolle der Mythos vom Kind in der Geschichte der Pädagogik gespielt hat – und gegenwärtig und künftig noch spielen könnte (vgl. dazu bes. LENZEN 1985). LASSAHN versucht zu zeigen, daß das „Idealbild vom guten, kreativen, aktiven Kind“ – gelegentlich (z. B. bei MONTESSORI) verbunden mit dem Mythos vom „wiedererstandenen Christus“ (LASSAHN 1983, S. 57) – in den letzten vierhundert Jahren von Pädagogen, Philosophen und Schriftstellern „einer kalten und erbarmungslosen Realität“ erst abgetrotzt werden mußte (ebd., S. 26), bevor es als humanistischer Gegenentwurf positiv wirksam werden konnte. Schon JEAN PAUL hat im „Geist der Erziehung“ bei ROUSSEAU eine Verquickung von „Ideal und Beobachtung“ (PAUL 1963, S. 46) bemerkt; und der Kindheit-Jesu-Kult, den MILLER wiederaufleben läßt, hat bereits vor ROUSSEAU, insbesondere im 17. Jahrhundert, pädagogische Traktate und Erziehungslehren maßgeblich bestimmt (vgl. dazu SPAEMANN 1963, bes. S. 138 ff.). Nach C. G. JUNG ist aber die „mythologische Kindvorstellung ausdrücklich keine Kopie des empirischen ‚Kindes‘“ (JUNG, zit. bei SCHWARZENAU 1984, S. 9), sondern

ein Archetypus des Selbst, was die Kontamination von Wirklichkeit und Ideal in Pädagogiken, die sich am Geist der Kindheit orientieren, vielleicht verständlicher werden läßt.

- 11 Bei ROUSSEAU besteht die Schwierigkeit der Konstruktion in der Darstellung der Erkenntnis- und Moralgeneese (vgl. BUCK 1984, S. 110ff.). Analog dazu wäre bei MILLER das – nicht bearbeitete – Problem im Begriff des „wahren Selbst“ zu suchen. Der Begriff beruht zunächst auf einem rein expressiven Wahrheitsverständnis und kann damit nur den Geltungsanspruch subjektiver Wahrhaftigkeit beanspruchen. Ungeklärt bleibt, wie er, was er soll, zugleich intersubjektive Ansprüche auf objektive Wahrheit und moralische Richtigkeit verbürgen kann (vgl. auch die NIETZSCHE-Interpretation bei MILLER 1988a, S. 13ff.) und wie dies durch eine antipädagogische Beziehung generiert werden könnte.
- 12 Zum Naturalismus der Antipädagogik vgl. kritisch auch PONGRATZ (1985, S. 349 ff.). Dieser Gefahr eines Abgleitens in einen antipädagogischen Naturalismus hat z. B. BRAUNMÜHL (1975, S. 219ff.) zumindest ansatzweise durch die Formulierung eines „Notwehrprinzips“ Rechnung getragen.
- 13 Beide Bestimmungen gehören seit ROUSSEAU und SCHLEIERMACHER zu den klassischen Topoi in der Auslegung der pädagogischen Förderabsicht. Vgl. dazu LUTTRINGER (1984), WINKLER (1982, S. 179f.).
- 14 Vgl. dazu beispielhaft auch BRAUNMÜHL (1978, S. 114ff.). Das hier angesprochene Thema einer „Überwältigung der Zukunft durch die Gegenwart“ ist freilich keine antipädagogische Erfindung: Vermehrte Massenfreizeit, steigender Massenwohlstand und der Einfluß elektronischer Massenmedien „haben *gemeinsam* innerhalb weniger Jahrzehnte eine kaum bemerkte kulturell-moralische Revolution eingeleitet“ (GIESECKE 1985, S. 28), deren Konsequenzen für die politisch-pädagogische Theoriebildung der Gegenwart noch kaum abgeschätzt werden können.
- 15 Dies ist das Ergebnis eines „halbierten“ ROUSSEAU: ROUSSEAU'S Begriff der Perfektibilität bestimmte das Kind immer schon als „fertig“ und „unfertig“ *zugleich*. Und mit dem Begriff der Perfektibilität war die Möglichkeit der Verbesserung *und* der Verschlechterung gesetzt – und zwar wiederum durch Erziehung *und* Sozialisation.

Literatur

- BENNER, D.: Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien. München 1973.
- BENNER, D.: Pädagogisches Wissen und pädagogisches Ethos. Überlegungen zur unvollendbaren Pädagogik der Moderne. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 62 (1986), S. 507–518.
- BITTNER, G.: Narzismus und „falsches Selbst“ des Kindes. Anmerkungen zu einem Buch von ALICE MILLER. In: Zeitschrift für Pädagogik 26 (1980), S. 99–106.
- BLUMENBERG, H.: Arbeit am Mythos. Frankfurt ²1981.
- BRAUNMÜHL, E. v.: Antipädagogik. Studien zur Abschaffung der Erziehung. Weinheim/Basel 1975.
- BRAUNMÜHL, E.: Zeit für Kinder. Theorie und Praxis von Kinderfeindlichkeit, Kinderfreundlichkeit, Kinderschutz. Zur Beseitigung der Unsicherheit im Umgang mit Kindern. Ein Lernbuch. Frankfurt 1978.
- BUCK, G.: Rückwege aus der Entfremdung. Studien zur Entwicklung der deutschen humanistischen Bildungsphilosophie. München/Paderborn 1984.
- DANNER, H.: Das erzieherische Verhältnis in ROUSSEAU'S Emile. In: Paedagogica historica Bd. XVIII (1978), S. 84–118.

- EIGELDINGER, M.: JEAN-JACQUES ROUSSEAU. Univers mythique et cohérence. Neuchâtel 1978.
- FLITNER, A.: Konrad, sprach die Frau Mama. . . Über Erziehung und Nicht-Erziehung. Berlin 1982.
- FREUD, S.: Werkausgabe in zwei Bänden. Hrsg. und mit Kommentaren versehen von ANNA FREUD und ILSE GRUBRICH-SIMITIS. Bd. I: Elemente der Psychoanalyse. Bd. II: Anwendungen der Psychoanalyse. Frankfurt 1978.
- GIESECKE, H.: Das Ende der Erziehung. Neue Chancen für Familie und Schule. Stuttgart 1985.
- GIESECKE, H.: Über die Antiquiertheit des Begriffs „Erziehung“. In: Zeitschrift für Pädagogik 33 (1987), S. 401–406.
- GRUBRICH-SIMITIS, I.: Trauma oder Trieb – Trieb und Trauma. Lektionen aus FREUDS phylogenetischer Phantasie von 1915. In: Psyche 41 (1987), S. 992–1023.
- KNÖRZER, W.: Einige Anmerkungen zu FREUDS Aufgabe der Verführungstheorie. In: Psyche 42 (1988), S. 97–131.
- KOHUT, H.: Die Heilung und das Selbst. Frankfurt 1979.
- KOSELLECK, R.: Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten. Frankfurt 1984.
- LASSAHN, R.: Pädagogische Anthropologie. Heidelberg 1983.
- LENZEN, D.: Mythologie der Kindheit. Hamburg 1985.
- LEPENIES, W./NOLTE, H.: Kritik der Anthropologie. München 1971.
- LINDNER, B.: Das Interesse an der Kindheit. In: Literaturmagazin (1981) Nr. 14, S. 112–132.
- LUTTRINGER, K.: Erhalten und Verbessern. Zur Aktualität eines vergessenen pädagogischen Programms. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 60 (1984), S. 46–60.
- MERTEN, W.: Die Flucht vor der Erziehung. Oder wie ALICE MILLER und ERICH FROMM sich in der Kinderstube breitmachen. In: Kursbuch Nr. 72 (1983), S. 62–72.
- MILLER, A.: Das Drama des begabten Kindes. Frankfurt 1979.
- MILLER, A.: Am Anfang war Erziehung. Frankfurt 1980.
- MILLER, A.: Du sollst nicht merken. Variationen über das Paradies-Thema. Frankfurt 1981.
- MILLER, A.: Wie Psychotherapien das Kind verraten. In: Psychologie heute 14 (1987), H. 4, S. 20–31.
- MILLER, A.: Das verbannte Wissen. Frankfurt 1988.
- MILLER, A.: Der gemiedene Schlüssel. Frankfurt 1988a.
- MILLOT, C.: FREUD – Antipädagoge. Berlin/Wien 1982.
- MONTAGU, A.: Zum Kind reifen. Stuttgart 1984.
- OELKERS, J.: Der Gebildete, der Narziß und die Zeit. Wandlungen in den Voraussetzungen pädagogisch-politischer Theoriebildung. In: Neue politische Literatur 25 (1980), S. 423–442.
- OELKERS, J.: ROUSSEAU und die Entwicklung des Unwahrscheinlichen. In: Zeitschrift für Pädagogik 30 (1983), S. 801–816.
- OELKERS, J.: Kindheit und ihre Kritik. In: Neue Sammlung 27 (1987), S. 193–211.
- OELKERS, J./LEHMANN, T.: Antipädagogik: Herausforderung und Kritik. Braunschweig 1983.
- PAUL, J.: Levana oder Erziehungslehre. Paderborn 1963.
- PONGRATZ, L. A.: Pädagogik und Antipädagogik – Über die Widersprüchlichkeit des Erziehungsprozesses. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 61 (1985), S. 240–352.
- RANG, M.: ROUSSEAUS Lehre vom Menschen. Göttingen 1965.

- ROUSSEAU, J.-J.: *Emil oder über die Erziehung*. Hrsg. von JOSEF ESTERHUES. Paderborn ³1963.
- ROUSSEAU, J.-J.: *Preisschriften und Erziehungsplan*. Hrsg. von HERMANN RÖHRS. Bad Heilbrunn ²1976.
- ROUSSEAU, J.-J.: *Vom Gesellschaftsvertrag oder Die Grundsätze des Staatsrechts*. In Zusammenarbeit mit EVA PIETZCKER neu übersetzt und hrsg. von HANS BROCKARD. Stuttgart 1977.
- ROUSSEAU, J.-J.: *Émile oder Über Erziehung*. Vollständige Ausgabe in neuer deutscher Fassung besorgt von LUDWIG SCHMIDTS. Paderborn ⁵1981.
- RUDER, G.: *Pädagogik und Antipädagogik*. Ein Beitrag zur Diskussion neuerer erziehungskritischer Literatur. (Diss.) Regensburg 1985.
- RUTSCHKY, K.: *Schwarze Pädagogik*. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung. Frankfurt 1977.
- RUTSCHKY, K.: „Deutsche Kinder-Chronik“. Wunsch- und Schreckensbilder aus vier Jahrhunderten. Köln 1983.
- SCHIEP, H.-H.: *Die Krise der Erziehung und der Prozeß der Demokratisierung: Zum Verhältnis von Politik und Pädagogik bei J.J. ROUSSEAU*. Kronberg 1978.
- SCHWARZENAU, P.: *Das göttliche Kind*. Der Mythos vom Neubeginn. Stuttgart 1984.
- SLOTERDIJK, P.: *Kritik der zynischen Vernunft*. Frankfurt 1983.
- SPAEMANN, R.: *Reflexion und Spontaneität*. Studien über FÉNELON. Stuttgart 1963.
- SPAEMANN, R.: *Natürliche Existenz und politische Existenz bei ROUSSEAU*. In: *Collegium Philosophicum* (1965), S. 373–388.
- SPAEMANN, R.: *ROUSSEAU'S Émile: Traktat über Erziehung oder Träume eines Visionärs?* In: *Zeitschrift für Pädagogik* 24 (1978), S. 823–834.
- WINKLER, M.: *Stichworte zur Antipädagogik*. Elemente einer historisch-systematischen Kritik. Stuttgart 1982.
- WINKLER, M.: *Über das Pädagogische in der Antipädagogik*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 31 (1985), S. 65–76.
- WINNICOTT, D. W.: *Reifungsprozesse und fördernde Umwelt*. München 1974.
- WÜNSCHE, K.: *Die Endlichkeit der pädagogischen Bewegung*. In: *Neue Sammlung* 25 (1985), S. 443–449.
- WYSOCKI, G. v.: *Wenn die Psyche zur „Seele“ wird*. In: *Literaturmagazin* Nr. 14 (1981), S. 101–111.

Abstract

The Wish for the End of Education and the Myth of Paradise – The Impact of Rousseauism on the Development of a Radical Critique of Education

In the debate on "the end of education" the close connection between modern "anti-pedagogics" and the classical conception of a "negative education" (*éducation négative*) has often been pointed out but was never thoroughly examined. Based on a comparative analysis of the argumentational structures used by ALICE MILLER and by JEAN-JACQUES ROUSSEAU respectively, the author inquires into the question of how the necessity for a radical critique of education is justified and sketches conceptions of an alternative project of negative education. He develops the thesis that both approaches are based on a concept of the origin of human societies that could be interpreted as a modern version of "work on the myth of paradise". The transformation of this myth serves the establishment of a new perspective on the relationship between adults and children.

Anschrift des Autors:

Dr. phil., Dipl.-Päd. Georg Ruder, Gottfried-Keller-Str. 3, 8012 Ottobrunn.